

Bühler, Hans; Datta, Asit

Global - total - fatal

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21 (1998) 3, S. 2-7



Quellenangabe/ Reference:

Bühler, Hans; Datta, Asit: Global - total - fatal - In: *ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 21 (1998) 3, S. 2-7 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-63082 - DOI: 10.25656/01:6308

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-63082>

<https://doi.org/10.25656/01:6308>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Globales Lernen im Paradigmenstreit



Aus dem Inhalt:

- Globales Lernen in Zeiten der Globalisierung
- Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft
- Globales Lernen in der Schule
- World-Didac
- Expo

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

21. Jahrgang

September

3

1998

ISSN 1434-4688D

- | | | |
|----------------------------|-----------|--|
| Hans Bühler/
Asit Datta | 2 | Global - total - fatal |
| Alfred K. Tremel | 8 | Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft |
| Jörg-Robert
Schreiber | 13 | Globales Lernen im Gestaltungsprozeß der Schule |
| Ulrich Klemm | 18 | Globales Lernen in der Erwachsenenbildung |
| Thomas Mohrs | 22 | Das anthropologische Dilemma |
| Simone Fuoss | 27 | “Globales Lernen ist vor allem für Europäer wichtig geworden” |
| BDW | 32 | Informationen |
| | 34 | Rezensionen |
| | 44 | Kurzrezensionen |
| | 49 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21. Jg 1998 Heft 3. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.. **Schriftleitung:** Dr. Annette Scheunpflug **Redaktionsanschrift:** Katharina-Petersen-Weg 9, 30657 Hannover, 0511/603340. **Redaktionsteam:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof. Dr. Asit Datta, Hannover; Prof. Dr. Hans Gängler, Leipzig; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Gregor Lang-Wojtasik, Hannover; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof. Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug (Geschäftsführung), Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Nellingsheim; Barbara Toepfer (ZEPpelin), Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg; **Technische Redaktion:** Gregor Lang-Wojtasik, 0511/814889. **Technische Bearbeitung/EDV:** Carina Dürr, Bamberg. **V.i.S.d.P.:** Dr. Annette Scheunpflug. **Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Titelbild:** Große Felder einer Zuckerrohrplantage (Bild 16 aus der Diareihe "Flugreise nach Afrika und Besuch auf einer Plantage FWU, R 102352.0). **Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.**

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Hans Bühler und Asit Datta

Global - total – fatal¹

Zusammenfassung: Ist "Globales Lernen" in Zeiten der Globalisierung möglich?² Sind Begriffe wie soziale Gerechtigkeit, Solidarität, zukunftsfähige Entwicklung in den Zeiten der harten Konkurrenzkämpfe noch zeitgemäß? Die Autoren umreißen die Grundlagen Globalen Lernens und skizzieren ein didaktisches Konzept.

Vorbemerkungen

Die so wunderbar fortschrittliche dritte industrielle Revolution wird selbst die reichen westlichen nationalen Gesellschaften in zwei Teile spalten: 20% Gewinner und 80% Verlierer. Allerdings ist diese Spaltung weder ein Naturereignis noch ist sie allein Verdienst der 3. Industriellen Revolution. Maßgeblich hat die Politik der globalen Deregulierung dazu beigetragen. Sie ist das Ergebnis einer Entstaatlichungspolitik der Regierungen im Norden (Reaganomics, Thatcherism). Die GATT/WTO-Abkommen und die Strukturanpassungsprogramme des IWF haben die Welt in ihren Würgegriff genommen. Diese Deregulierungspolitik wird konsequent fortgesetzt: Das Multilaterale Abkommen für Investitionen (MAI) wird trotz der Proteste von NGO's aus allen Ländern von allen Wirtschaftsministern der 29 OECD-Staaten unterzeichnet, - ein letztes Indiz für die Fortsetzung der Deregulierungspolitik (vgl. Martens 1996; Martin/Schumann 1996).

Da die Erfindung der neuen Technologien die nationalen Grenzen quasi aufgehoben hat, ist der Süden genauso von der 20:80-Spaltung betroffen. "20 Prozent der arbeitsfähigen Bevölkerung würden im kommenden Jahrhundert ausreichen, um die Weltwirtschaft in Schwung zu halten" (ebd., S.12). Die "technische Arbeitslosigkeit" (Rifkin 1997, S.35) schreitet so rasant voran, daß die Regierungen der Nationalstaaten immer mehr an Bedeutung verlieren. Obgleich sich der Kapitalismus von der konkreten Arbeit schon längst losgelöst hat, propagieren politisch handelnde Personen in den westlichen 'demokratischen' Ländern - gleich welcher Partei: 'Mehr Markt, mehr Wachstum = mehr Arbeitsplätze, also weniger Arbeitslosigkeit.'³ Die Entwicklungen der letzten Jahre sprechen entschieden dagegen. In den letzten 20 Jahren stieg die Weltproduktion von 4.000 auf 23.000 Mrd. US\$, zugleich nahm jedoch die Zahl der Armen um über 20% zu. Der Anteil der ärmsten 20% am Welteinkommen ist zwischen 1960 und 1990 von 4% auf 1% geschrumpft (vgl. Beck 1997a, S.254). Umgekehrt ist der Welthandel zwischen 1974 und 1995

von 479 Mrd. auf 4940 Mrd. US \$ angewachsen (vgl. Spiegel 1996, S.82). Zugleich ist der Anteil der 47 ärmsten Länder sowohl am Welthandel als auch an den ausländischen Investitionen weiter zurückgegangen. "Sie werden in der Weltwirtschaft marginalisiert", so Nuscheler, "und bleiben ohnmächtig Objekte der Weltpolitik" (Nuscheler 1998, S.24).

Bedrohte Demokratie?

Auch in den reichen Industriestaaten wächst die Kluft zwischen Reichen und Armen. Eine dünne Schicht der Reichen, die im Aktien- und Börsenmarkt, in Währungs- und Warentermingeschäften mitspekulieren sowie die "Symbolanalytiker" oder Wissensarbeiter (Rifkin 1997, S.114) profitieren von dieser Entwicklung. Die Mittelschicht, bislang eine der tragenden Kräfte für die demokratische und soziale Entwicklung in den westlichen Industriestaaten, verschwindet (ebd., S.216). Demokratie ist - falls die Globalisierung ungehindert und ohne Kontrolle fortschreitet - massiv bedroht. Dazu kommt, daß die Demokratie in Europa und in den USA als "Arbeitsdemokratie" "auf die Welt gekommen ist - in dem Sinne, daß politische Freiheit auf der Beteiligung an Erwerbsarbeit basiert und der globalisierte Kapitalismus Menschen arbeitslos macht" (vgl. Beck 1997a, S.24; 1997b, S.24). "Große, wachsende Bevölkerungskreise werden in der Moderne von den Existenzvoraussetzungen und Sicherungsnetzen der Moderne ausgeschlossen", schreibt Ulrich Beck. "Wer ausschließlich auf den Markt setzt, zerstört mit Demokratie auch diese Arbeitsweise." "Wieviel Armut verträgt die Demokratie?", fragt Beck eher rhetorisch.⁴ In der Wirtschaft - nicht nur des Westens, sondern weltweit - geht es jetzt um das nackte Überleben nach dem Motto "Rette sich, wer kann!"⁵

"Der Begriff 'Globalisierung' unterscheidet sich von dem der 'Universalisierung', der einst konstruktiv für den modernen Diskurs über globale Vorgänge war", schreibt Zygmunt Baumann. "Ebenso wie 'Zivilisation', 'Entwicklung', 'Konvergenz', 'Konsens' und viele andere Konzepte der frühen und klassischen modernen Debatte vermittelte 'Universalisierung' die Hoffnung, die Absicht und die Entschlossenheit, Ordnung zu schaffen." Der Staat war übrigens nach Baumann zuständig dafür, Chaos in Ordnung zu verwandeln (Baumann 1997, S.317f.).

Die Globalisierung hat nicht nur den Staat geschwächt, ihn zum Handlanger der Reichen degradiert, sondern zugleich auch den Kampf zwischen Globalisierungsgewinnern und -verlierern, zwischen Reich und Arm verstärkt. "Die Folge ist, daß die Herr-Knecht-Dialektik zerfällt; mehr noch: Das Band zerreißt, das Solidarität nicht nur nötig, sondern auch möglich machte. Diese bislang allen historischen Ungleichformen zugrunde liegende Abhängigkeit oder wenigstens Mitleidsbeziehung entfällt im neuen Nirgendwo der Weltgesellschaft" (Beck 1997a, S.105).

Was total fatal erscheint, das ist der Prozeß der Globalisierung, der die bestehenden, weltweiten, ökonomischen Ungerechtigkeiten vertiefen wird. Wir wollen jedoch nicht im alten, ökonomistischen Determinismus der "Linken" verharren, indem wir in und hinter allem nur die Ausbeutungsgefahr, die "Herr-Knecht-Dialektik" sehen. Vielmehr erscheint uns die von Beck getroffene Unterscheidung zwischen "Globalismus" "Globalisierung" und "Globalität" hilfreich: Mit "Globalismus"

ist die Ideologie der Weltmarktherrschaft und des Neo-Liberalismus gemeint. Sie behauptet Mono-Kausalitäten und ökonomistische Reduktionen. So verkürzt sie die Vieldimensionalität der Globalisierung auf eine - nämlich die wirtschaftliche Dimension. "Globalisierung" meint dagegen die Prozesse, in deren Folge die Nationalstaaten ihre Souveränität an transnationale Akteure⁶ abgeben müssen, die ihre Macht-Chancen dadurch optimieren, daß sie sich untereinander in Form von Netzwerken verknüpfen. Aktuelle Beispiele etwa im Bereich der Automobilindustrie, bei den Großbanken und bei den Herstellern von Computern kann man zur Zeit beinahe wöchentlich verfolgen. "Globalität" meint - schließlich -, daß wir schon längst in einer Weltgesellschaft leben, die eine "Vielfalt ohne Einheit" mit sich bringt.⁷

Heimat und Weltgesellschaft?

Das Wahlergebnis in Sachsen-Anhalt kann man für einen Betriebsunfall eines Protestwählerpotentials auf dem Weg Ostdeutschlands halten. Man kann sie aber auch als ein Symptom des Killerkapitalismus im Rahmen der Globalisierung sehen.

Verschärft wird das Ganze noch durch den zunehmend deutsch-nationalen Lärm, den man nicht nur als störend oder gar als überwunden abtun sollte. Wir Arbeitsplatzbesitzer sollten uns hüten, nur über die jugendlichen DVU-Wähler indigniert die Nase zu rümpfen. "Die Krisen im Erwerbsarbeitssektor, Arbeitslosigkeit, Globalisierung, Rationalisierung und Abbau oder Verlagerung von Beschäftigung sind inzwischen nicht mehr 'bloß' eine Randbedingung des Aufwachsens. ... Sie haben inzwischen vielmehr das Zentrum der Jugendphase erreicht, indem sie ihren Sinn in Frage stellen" (Jugendwerk der Deutschen Shell 1997, S.13).

Lange Zeit hielt sich im sozialwissenschaftlichen Diskurs die These, daß rechte Orientierungen in einem engen Zusammenhang mit Unterprivilegierungen von Jugendlichen in ihren Lebenslagen, insbesondere in ihren Bildungslaufbahnen zu sehen seien.⁸ Diese Einschätzung ist heute aber nur noch teilweise aufrecht zu erhalten, denn in der Zwischenzeit haben sich die sozio-ökonomischen Bedingungen, insbesondere die Zukunftsperspektiven für alle Jugendlichen so sehr verschlechtert, daß die drohende 20:80-Gesellschaft in ihrer gnadenlosen Konkurrenz um Arbeitsplätze die Mehrzahl der Jugendlichen, also auch teilweise jene aus chancenreicheren Lebenslagen erfaßt hat.⁹

Globalisierung wird sicherlich keine eindimensionale Chance für alle auf dem schwierigen Weg hin zu einer friedlichen, weil gerechten und damit überlebensfähigen Weltgesellschaft sein. Vielmehr droht weitere Resignation. Nicht "Eine Welt" ist angesagt sondern "Heimat", bei einigen sogar "Deutschland den Deutschen, Ausländer raus".¹⁰

Bei den anderen, bei den Algeriern, den Arabern, den Moslems, etc. werden gleichzeitig "Fundamentalisten" ausgemacht. Damit wird die Angst vor Anderen und Anderem geschürt und zwar in altbewährter Manier,¹¹ indem man deren Andersartigkeit, verbunden mit deren Minderwertigkeit behauptet, ohne den weltweit, also auch bei uns, aufkommenden Fundamentalismus als eine Reaktion auf zunehmende Komplexität und auf abnehmende Zukunftsperspektiven und damit Chancengleichheit für alle zu erkennen.

Es ist an der Zeit, daß wir die durch den Nationalsozialismus bedingte Denkhemmung im Umgang mit "Heimat" beenden: Heimat muß nicht gleich "Blut und Boden" sein, ein offener Heimatbegriff sollte zu einer "Renaissance der Orte" (W. Sachs) beitragen, bei dem jeder und jede dabei sein darf, die mitmachen wollen. In unserer Zeit sind die meisten von uns noch - überfordert, die gesamte Welt als ihre Heimat zu begreifen, zuzulassen und sich für dieselbe verantwortlich zu

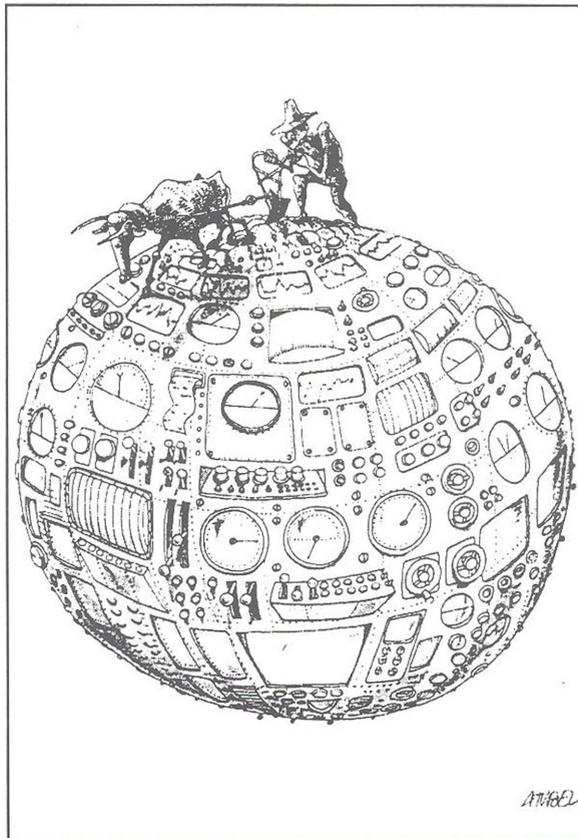
fühlen. V. Havel ist zuzustimmen, wenn er vorschlägt "Heimat als Boden zu begreifen, von dem aus man den Himmel anschauen kann." Vielleicht wird es bei der notwendigen, konzeptionellen Debatte um "globales Lernen" auch darum gehen, wie man "Heimat" oder "Gemeinschaft" mit "Welt" verbinden kann. J. Améry hat dies auf die klassische Frage gebracht: "Wieviel Heimat braucht der Mensch?"

"Globales Lernen", ein Trostpflaster für die übrig gebliebenen Idealisten?

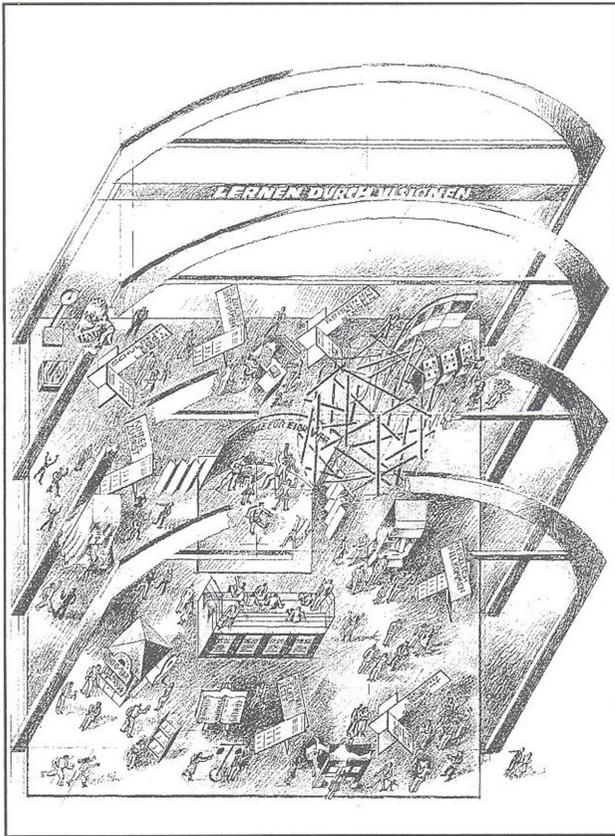
"Globales Lernen" setzt sich zur Zeit als Chiffre im wissenschaftlichen Diskurs durch. Dahinter sind die Bemühungen zu sehen, eine Katastrophensicht der Welt nicht nur als unabwendbar zu erleiden, sondern sie als Bildungsauftrag ernst zu nehmen und deshalb zu gestalten. "Globales Lernen" wird vermutlich nicht ein

wieder schnell verschwindendes Modewort sein. Es ist ein noch sehr heterogenes Konzept,¹² nach dem Bildungsinstitutionen auf einen verantwortungsvollen und kreativen Umgang mit Globalisierung und deren "Neben"-wirkungen vorzubereiten haben.

Extrempositionen, etwa einerseits "globales Lernen als Erfüllungshilfe der global players" oder andererseits "globa-



les Lernen als Totalverweigerung des Umgangs mit Globalisierung" werden beide nicht zulässig, weil unrealistisch und damit letztendlich verantwortungslos sein. Dazwischen findet sich inzwischen ein breites Spektrum an Gruppeninteressen:¹³ Insbesondere die "global players" unter den multinatio-



nen Unternehmen haben erkannt, daß interkulturelles Verstehen eine der Grundvoraussetzung für ihren (kapitalen) Erfolg ist; dementsprechend sind vielfältige Initiativen innerhalb dieser Großunternehmen gestartet worden.¹⁴ Aber auch staatliche Bürokratien scheinen langsam zu erkennen, daß die "Sicherung des Standortes Deutschland" ohne eine Öffnung des Bildungshorizontes über traditionelle, heimatliche Grenzen hinaus nicht möglich sein wird. So hat die KMK in den letzten Jahren Rahmenrichtlinien für Menschenrechte, für Ökologie, für interkulturelles Lernen und für den Unterricht in der "Einen/Dritten Welt" erlassen, die allesamt - mehr oder weniger - einer globalen Weltsicht verpflichtet sind. "Die" Jugendlichen¹⁵ sind nicht nur naiv, hedonistisch oder pessimistisch. Es gibt - laut Shell-Studie (ebd., S.22-23) - unter den dort unterschiedenen fünf Gruppierungen zumindestens zwei - nämlich die "gesellschaftskritisch-loyalen" und die "traditionellen" Jugendlichen -, denen "globales Lernen" in seinem Anspruch nicht fremd sein dürfte. Es gibt einige Untersuchungen zur Wahrnehmung des Südens durch Jugendliche.¹⁶ Die jüngste kommt vom Institut für Pädagogik der Universität Bern, bei der eine Stichprobe von 5000 Schülerinnen und Schülern befragt wurden: "Wie ich die Welt sehe". Gegenüber der Vorstudie, die 1985 durchgeführt wurde, ergibt sich ein erheblicher Wissenszuwachs unter den 13-16-jährigen Jugendlichen in der Schweiz. Das Bild, das sie sich vom Süden machen, hat sich jedoch nicht wesentlich verändert, - das Dilemma ist im

wesentlichen gleich geblieben: "... denn sie tun nicht was sie wissen" (Schärli 1998, S.16-18).

Unter WissenschaftlerInnen gibt es zunehmend Initiativen, die sich gegen eine blinde Fortschrittsgläubigkeit unter dem Motto einer unabwendbaren "Globalisierung" wenden.¹⁷ Schließlich haben wir in den letzten Wochen Rückmeldung von afrikanischen Kollegen zum Thema "Globalisierung" bekommen, aus denen hervorgeht, daß "Globalisierung" für sie die Gefahr einer Fortsetzung der Kolonisierung mit anderen Mitteln bedeuten kann, sie aber nicht gewillt sind, dies - wieder einmal - nur zu erleiden. Vielmehr sind auch sie auf der Suche nach Alternativen, vielleicht in gemeinsamen Spuren zu "Globalem Lernen".¹⁸

Und wo sind da die Idealisten geblieben? Es gibt sie auch noch, die Freiwilligen, die sich in "Eine-Welt-Läden", in MigrantInnen-Initiativen, in Öko- und Menschenrechtsgruppen engagieren. Sie waren eigentlich diejenigen, die seit Beginn der 60-er Jahre zuerst die Ausländerpädagogik in Form von Hausaufgabenbetreuungen, dann aber auch interkulturelles und entwicklungspolitisches Verstehen und Handeln in ihrem alltäglichen Engagement vorangetrieben haben. Sie sind als Urheber und Akteure für den aktuellen Stand der Entwicklung von "Globalem Lernen" unverzichtbar geblieben. Allen gemeinsam ist die Überzeugung, daß Globalisierung von Menschen gemacht und deshalb auch von Menschen gestaltet werden kann und muß, will man nicht wenigen mit ihren partikularen ökonomischen Interessen das Heft ganz überlassen. Vielleicht wird in dieser Auseinandersetzung "globales Lernen" zu einer wichtigen säkularen Bewährungsprobe einer neuen, politischen Ethik werden.

Didaktische Skizzen zu "Globalem Lernen"

Folgende drei didaktische Skizzen sollen einen Einblick in drei Konzepte zu "Globalem Lernen" vermitteln:

Wolfgang Klafki hat 1993 in einem Aufsatz im Pädagogischen Forum (Heft 1, S.21-28) gefordert, daß mittelfristig alle Lernenden dieser Welt folgende epochaltypischen Schlüsselprobleme der modernen Welt kennenlernen müßten:

- Krieg und Frieden,
- Sinn und Problematik des Nationalitätsprinzips, verbunden mit der Frage nach der Kulturspezifität und Interkulturalität,
- die ökologische Frage, insbesondere bezüglich der notwendigen Bewußtseins- und Lebensstiländerungen,
- das rapide Wachstum der Weltbevölkerung,
- die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit und zwar sowohl innerhalb unserer Gesellschaft als auch zwischen den verschiedenen Gesellschaften,
- Gefahren und Chancen der neuen Technologien,
- Ich-Du-Beziehungen und die Subjektivität des Einzelnen.

Klafkis bildungstheoretischer Ansatz leuchtet vielen spontan ein und ist deshalb immer noch faszinierend. Doch liegt gerade darin auch eine Problematik, denn der Entwurf erscheint eher zufällig.¹⁹ Einige Anfragen zu denkbaren Hintergründen sind deshalb notwendig:

- Gibt es in diesem Ansatz einen unaufgeklärten Ethnozentrismus, aufgrund dessen nicht diskutiert werden muß,

was sein für die ganze Welt gemeinter Wurf vielleicht auch mit seiner kulturellen Herkunft zu tun haben könnte?

- Gibt es nicht auch eine von Pädagogen verschuldete Abneigung gegenüber dem so dringend notwendigen Helfen, wenn - auch - Klafki allzu schnell unterstellt, daß Bildung und Handeln eng miteinander verknüpfbar seien, dies aber doch eine hoffnungslose Überforderung von Individuen angesichts der anstehenden Komplexitätsslagen im Vergleich zu den verfügbaren Handlungschancen und realistischen Lösungsansätzen darstellt? Wer kennt da die richtige Mischung zwischen realistischer Selbstbeschränkung und - trotz alledem - ansteckender Initiative?

- Sind inhaltliche Umschreibungen von Schlüsselproblemen nicht doppelt gefährlich: Neben dem oben schon angedeu-

wissenschaftlern vorangetrieben. Dabei entstand ein Konzept, das einerseits aus der bildungstheoretischen Tradition heraus zu verstehen ist, andererseits aber doch darüber hinausreicht: Die 4 Leitideen "Bildungshorizont erweitern", "Identität reflektieren - Kommunikation verbessern", "Lebensstil überdenken" und "Verbindung von lokal und global - Leben handelnd gestalten" erinnern an Klafki. Dazu kommen aber weitere didaktische und methodische Kategorien, die wir in nebenstehendem Diagramm originell zusammengestellt finden (aus: Schweizer Forum 1995, S.25).

Schließlich werden vielfältige Vorschläge zur praktischen Umsetzung formuliert, angefangen bei den notwendigen Bildungsstrukturen bis hin zu den notwendigen methodischen Veränderungen.

Neben den bei Klafki schon aufgeworfenen Fragen und dem - insbesondere bei der Formulierung von Lernzielen - allzu forschen Fortschrittsglauben, gibt es einige wesentliche Punkte, die wir an diesem Konzept schätzen: Es ist kein isoliertes Produkt eines einzelnen Wissenschaftlers sondern Teil eines Prozesses, den verschiedene Initiativen auf den Weg gebracht haben. Es hat, insbesondere bei der Produktion von Lehrmitteln und in der LehrerInnenfortbildung schon erhebliche Konsequenzen gezeigt.

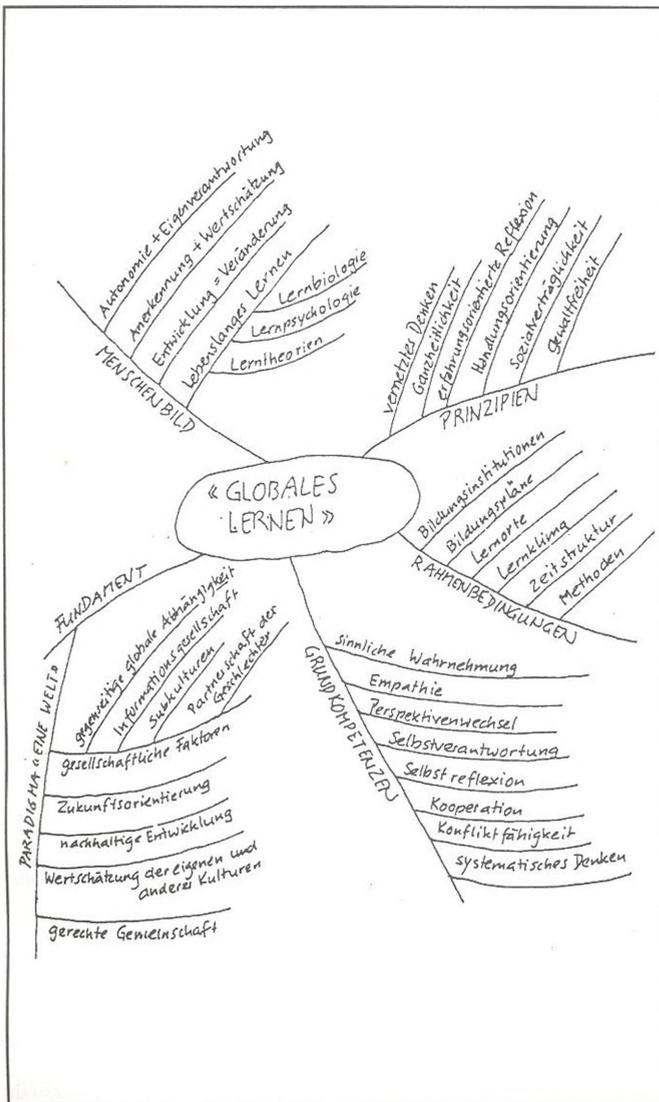
Hans Bühler hat zu "globalem Lernen" ein Konzept vorgelegt, nach dem "inklusive und exklusives Denken" (Bühler 1998) nicht übergangen werden sollten: Vor dem Hintergrund interkultureller, insbesondere afrikanischer Erfahrungen aber auch durch Querverbindungen zu ostasiatischen Diskussionen und zum wissenschaftstheoretischen Diskurs um die Grenzen deterministischer Ansätze, plädiert er für eine Paradigmenweiterung: Neben dem für Handeln notwendigen, weil entlastenden exklusiven Denken erinnert er daran, daß inklusives Denken gerade für "globales Lernen" grundlegend wichtig ist, will man sich nicht mit einer Horizonterweiterung begnügen, die sich nur auf Wissenserweiterung über globale Zusammenhänge beschränkt.

Die Zielorientierung "globalen Lernens" in diesem Konzept wird durch den Umgang mit Komplexität, mit Ambivalenz und Inklusion sowie mit der notwendigen Parteinahme auf den Begriff gebracht. "Komplexität", vor allem deren Zunahme angesichts der Globalisierung wird als Ausgangspunkt genommen. Sie ist jedoch nicht als die Aufsummierung zusätzlicher Fakten zu sehen, sondern in aller Regel durch erhebliche Ambivalenzen gekennzeichnet. Diese zu verstehen erfordert einen sorgfältigen Umgang mit inklusivem Denken. Soll dieser gesamte Ansatz jedoch nicht in der Beliebigkeit eines "everything goes" steckenbleiben, ist Parteinahme notwendig, bei der Ursachen für Ungleichheiten, so weit als überhaupt möglich, erkannt und Position für die Verlierer der Globalisierung bezogen werden sollte.

Wir halten die Diskussion zu "Globalem Lernen" für notwendig, aktuell und sinnvoll. Doch ist sie noch weit davon entfernt, abgeschlossen zu sein.²⁰

Fragen über Fragen

Wer sind die Schuldigen für die weltweit zunehmende Ungerechtigkeit? Zu Zeiten der noch funktionierenden Weltbilder,



ten Ethnozentrismus, könnte es auch sein, daß sie angesichts der Komplexität und Abstraktion der Problemlagen zu schlicht und damit zu dysfunktional wären.

Trotz dieser Rückfragen bleibt der von Klafki formulierte Anspruch grundlegend gültig, nämlich daß Allgemeinbildung heutzutage nicht mehr außerhalb eines globalen Horizonts denkbar ist.

Das Schweizer Forum "Schule für eine Welt" hat Mitte der neunziger Jahre die Diskussion zwischen Mitgliedern von Aktionsgruppen, Schulverantwortlichen und Erziehungs-

wo man ordentlich nach "links" und "rechts" unterscheiden konnte, sind seit der weltweiten Wende wohl endgültig vorbei. Daraus aber zu schließen, daß man diese Frage überhaupt nicht mehr stellen könne, weil die Schuldigen nicht mehr dingfest zu machen seien, weil "Macht" und "Gewalt" total abstrakt und damit entpersonalisiert worden seien, trifft weder zu noch hilft es weiter, wenn man an demokratischem, gesellschaftlichen Wandel festhalten will. Wir halten "Kapitalismus" nicht für das Ende der Geschichte der Menschheit, sondern für eine zu überwindende Zwischenstufe auf dem Weg zu einer gerechteren Welt.²¹ "Globales Lernen" sollte dieser grundsätzlichen Einsicht verpflichtet sein.

Wird es möglich sein, "globales Lernen" als Parteinahme gegen die sprachlose und damit neurotisierende Wirkung von Ungerechtigkeit durchzuhalten? Offenkundig ist, daß auch weiterhin gilt, daß "die herrschenden Gedanken die Gedanken der Herrschenden" (K. Marx) sind. Wird dies vor allem in öffentlichen Bildungsinstitutionen zugestanden oder gar kooperativ unterstützt werden, die sich durch "globales Lernen" in einen unvermeidbaren Konflikt mit konservativen Funktionsträgern begeben müssen oder wird "globales Lernen" noch (allzu) lange auf das Engagement von privaten, gewerkschaftlichen und kirchlichen Initiativen und Aktionsgruppen beschränkt bleiben müssen?

Internationale Zusammenarbeit wird nicht nach dem Motto 'Verlierer aller Länder vereinigt euch', sondern aus purer existentieller Notwendigkeit zwangsläufig entstehen. Vielleicht werden sich aber auch vollkommen neue Perspektiven für die gesamte Menschheit auf dem Weg zu mehr Gerechtigkeit und damit zu gleichen Lebenschancen für alle ergeben. Sind wir schon so weit, daß "globales Lernen" dabei eine produktive Rolle spielen könnte?

Globales Lernen kann keinen Widerstand auslösen, wohl aber vorbereiten. Ist dies mit unserer pädagogischen Grundüberzeugung von "Schule als Schutzraum für die Heranwachsenden" zu vereinbaren oder war gerade dies einer der zentralen Gründe, weshalb Schule heute nur noch von wenigen wirklich ernst genommen wird?

Falls der "parteinehmende Umgang mit Komplexität" vollends zu einer zentralen Kategorie "Globalen Lernens" werden würde, ergeben sich zumindest zwei grundsätzliche Fragen: Zum einen wissen wir noch nicht genug, wieviel Komplexität verschiedene Menschen ertragen und wieviel Komplexität andere Menschen sogar brauchen, um nicht zu verkümmern. Die Studien im Umkreis von Dörner (1992) weisen trotz aller methodischen Bedenken - eher darauf hin, daß "der" Normalfall angesichts zunehmender Komplexität sich auf seine Routinen verläßt, was auch nichts sonderlich Neues ist. Dazu kommt aber, daß der versierte Routinier im Umgang mit Komplexität ein Produkt aus eigener Lebensgeschichte und deren systematischer Aufarbeitung sein wird. Die Frage heißt also: Wieviel Komplexität braucht der Mensch²² und wieviel Komplexität versucht er zu vermeiden, bevor er verrückt wird...?

Zum anderen wissen wir sehr wohl, daß schulischer Unterricht von der didaktischen Reduktion lebt, bei der im Normalfall nicht das Ausprobieren von Alternativen ansteht, sondern das Eintrichtern von Lösungen. Wir wissen noch zu wenig über die Unterrichtsformen, die nicht ständig von lehrerzentrierten Methoden abhängen, sondern neugierigen, pffifi-

gen, frechen und lustigen, aber auch demokratischen Umgang mit Komplexität nicht nur zulassen, sondern große Spielweisen dafür bereithalten.²³

Ambivalenz und Vakuum, meint Ulrich Beck, sind zwei Schlüsselbegriffe, die die Lage nach dem Zusammenbruch der Ost-West-Konflikt-Ordnung kennzeichnen. Ambivalenz meint die Gleichzeitigkeit von Erleichterung und Erschrecken, Aufbruch und Angst. Vakuum wiederum ist durch den Bedeutungsverlust mancher siegreicher Institutionen wie NATO, soziale Marktwirtschaft, nationale Souveränität entstanden.

Die Lage ist nicht nur aussichtslos, sie ist auch offen, vermutlich wie nie zuvor - intellektuell und politisch (Beck 1997b, S.33). Darin besteht die Chance des globalen Lernens; werden wir sie nutzen?

Literatur:

- 'Allein der Markt regiert', In: Der Spiegel, 39/1996, S.82.
Baumann, Zygmunt: Schwache Staaten. Globalisierung und die Spaltung der Weltgesellschaft. In: Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung? Frankfurt/M 1997b, S.317f.
Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung? Frankfurt/M 1997a.
Ders. (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt/M 1997b.
Bühler, Hans: Perspektivenwechsel, - unterwegs zu "globalem Lernen" Frankfurt 1998.
Dörner, Dietrich: Die Logik des Mißlingens, strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek 1992.
Jugendwerk der Deutschen Shell: Jugend '97, Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen. Opladen 1997.
Martens, Jens: Das Multinationale Abkommen für Investitionen (MAI), die 3.Säule weltwirtschaftlicher Deregulierung, in: epd-Entwicklungspolitik. Frankfurt 7/1998, S.1-9.
Martin, Hans-Peter/Schumann, Harald: Die Globalisierungsfälle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand. Reinbek 1996.
Nuscheler, Franz: 'Ausrottung der Armut' eine entwicklungspolitische Donquichotte? Jedoch: Es gibt Chancen, die Armut deutlich zu verringern. In: Misereor (Hg.): Armut. Ein Sach- und Lesebuch. Bad Honnef 1998.
Rifkin, Jeremy: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt/M 1997.
Schärli, Anita: Die Jugendlichen und die Welt. In: Mosquito, Zürich, Nr.3/1998, S.16-18.
Schweizer Forum: "Schule für eine Welt": Globales Lernen, Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona 1995.
Wagner, Ulrich: Soziale Schichtzugehörigkeit, formales Bildungsniveau und ethnische Vorurteile, Unterschiede in kognitiven Fähigkeiten und der sozialen Identität als Ursachen für Differenzen im Urteil über Türken, Berlin, 1983.

Anmerkungen:

¹ Wir danken unserem Kollegen Klaus Seitz für seine sehr konstruktive Kritik an unserem Entwurf zu diesem Artikel.

² Angelehnt an den Titel des Buches von Gabriel Garcia Marquez: Die Liebe in den Zeiten der Cholera. München 1997¹⁰

³ siehe hierzu z.B. die Kampagnen der Parteien für die Bundestagswahl 1998

⁴ Beck, a.a.O., 1997b, S.24; ders., 1997a, S.255; vgl. auch Rifkin, a.a.O., S.217f; Martin/Schumann, a.a.O. (s. den Untertitel des Buches); vgl. auch: unterschiedliche Entwicklung des Einkommens durch den Börsenwert der 30 wichtigsten deutschen Aktien gegenüber Nettolöhnen und -gehältern; während letztere seit 1991 knappe Verluste erlitten haben, hat sich der Börsenwert fast verdreifacht (1991 = 100), in: Der Spiegel, 17/1998, S.112

⁵ Zutreffend lauten so Überschriften von zwei Kapiteln in Martin/Schumann, a.a.O., S.137, 225

⁶ Im aktuellen Diskurs findet sich dafür immer häufiger der Begriff "global players".

⁷ Details dazu bei Beck 1997a, S.26-28.

⁸ Dazu etwa: Schultze, Günther: Ausländerfeindlichkeit - woher sie kommt und was man dagegen tun kann, in: Gewerkschaftliche Monatshefte, 7/1989, S.404-414, insbesondere aber die ausführliche Studie von Wagner, der zu folgender Zusammenfassung kommt: "Insgesamt stützen die Daten also die Annahme, daß subjektive Faktoren der Erkenntnis für die Entstehung von Schichtunterschieden, insbesondere aber von Bildungsunterschieden in der Ausprägung von ethnischen Vorurteilen verantwortlich gemacht werden können." (Wagner 1983, S.165).

⁹ Schon 1992 haben dies Josef Held, u.a. in ihrer Studie erkannt: "Du mußt so handeln, daß Du Gewinn machst", empirische Untersuchungen und theoretische Überlegungen zu politisch rechten Orientierungen jugendlicher Arbeitnehmer, Duisburg. Als Hochschullehrer erfahren wir in unserem Berufsalltag auch, wovon hier die Rede ist, denn die skandalös, weil wider besseres Wissen politisch betriebene Reduzierung von Berufsperspektiven im Bildungssektor beginnt ihre Auswirkungen unter Studierenden zu haben, die man auch in der Studie von Held findet: Studierende, die sich nicht mehr in ihrer Verantwortung gegenüber der Gesellschaft sehen können, sondern die gezwungen sind, sich beim Auf sammeln der Brosamen von den Tischen der Reichen ihre überlebensnotwendige Ration zu sichern.

¹⁰ Dieses düstere Bild ist bei weitem nicht komplett. Es müßte - zumindest - auf globaler Ebene noch ergänzt werden durch die weitgehend hoffnungslos stimmenden Szenarien aus der Ökologie und aus der weltweiten Zunahme von Gewalt in ihren verschiedensten Formen. Letzte Woche brachte ein Student in einem Seminar die sich dabei ergebende Katastrophenstimmung auf den Punkt: "Da kann man sich ja nur noch die Kugel geben".

¹¹ Wir halten weiterhin das Argument von Robert Miles für zutreffend, wonach der hier beschriebene Prozeß das Grundmuster für die Konstruktion rassistischer Bedeutungen ist. Miles, Robert: Rassismus, Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffes, Hamburg, 1992, insbesondere Kapitel 3.

¹² Wir hielten es für verfrüht, wenn wir diesen zur Zeit sehr lebendigen und vielgestaltigen Prozeß unzulässig mit Hilfe einer klassischen Definition verkürzen würden. Wir wollen durch unseren Beitrag jedoch an einige der Facetten erinnern, die wir für besonders wichtig halten.

¹³ Wir kennen keine wissenschaftliche Untersuchung, die dieses Spektrum schon systematisch erfaßt hätte und müssen deshalb die Leserschaft bitten, sich mit unserer individuellen Einschätzung zu begnügen.

¹⁴ Dazu das interessante Interview mit dem Vorstandsvorsitzenden von Daimler-Benz: "Man muß die Augen nur offenhalten", in epd, Frankfurt, 5/6, 1998, S.18-20.

¹⁵, die es so pauschal ja gar nicht mehr gibt.

¹⁶ G. Ogris hat 1988 in Wien eine Studie unter dem Titel: "Das Weltbild der 14-jährigen und ihre Sichtweise der Nord-Süd-Beziehungen" vorgelegt, aus der sowohl bei LehrerInnen als auch bei SchülerInnen schon ein erhebliches Interesse an globalen Fragen zu ersehen ist. Umweltfragen spielen dabei eine besondere Rolle, wie etwa aus der Studie von Grefe/Jer-Bachmann: "Das blöde Ozonloch", Kinder und Umweltängste, München 1992 zu entnehmen ist.

¹⁷ Dazu nur einige, durchaus nicht repräsentative Belege: Rifkin 1997, S.212ff ("Unsere letzte, größte Hoffnung"); Martin/Schumann 1996, S.331ff (Zehn Ideen gegen die 20:80-Gesellschaft); Giarini, Orio/Liedtke, Patrick, O.: Wie wir arbeiten werden. Der neue Bericht an den Club of Rome. Hamburg 1998, S.247ff. Die Konferenz der Schweizerischen Wissenschaftlichen Akademien hat im Juni 1997 einen Koordinationsprozeß unter mehr als 150 Schweizer Forschern und Forscherinnen aus allen Disziplinen unter dem Titel veröffentlicht: CASS: Visionen der Forschenden, Forschung zu Nachhaltigkeit und Globalem Wandel - wissenschaftspolitische Visionen der Schweizer Forschenden. Bern (zu beziehen bei ProClim, Bärenplatz 2, 3011-Bern).

¹⁸ Mitte Mai 1998 fand in Basel die Worlddidac statt. Dort fand ein Workshop über gemeinsame Zukunftsperspektiven für Afrika und Europa im Bereich "Globales Lernen" statt. Kommentare und Zitate dazu in diesem Heft der ZEP im Beitrag von Fuoss.

¹⁹ Wir können uns eine detaillierte Diskussion hier sparen, denn sie wurde von Klaus Seitz in seinem Artikel schon geleistet: Wider den Provinzialismus in der Pädagogik, von der Schwierigkeit, entwicklungsbezogene und internationale Perspektiven im pädagogischen Denken zu verankern, in: Böttger, Gottfried/Frech, Siegfried (Hrsg.): Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., 1996, S.95-113. Doch wollen wir auf die wesentlichen Punkte hinweisen, die für unsere Skizzen hier unerlässlich sind.

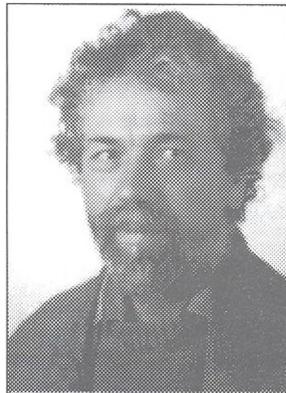
²⁰ Vielleicht ist es sogar spezifisch für "Globales Lernen", daß man dafür

sorgen muß, die Diskussion generell offen zu halten. N. Alexander sagte dazu in seinem Schlußwort in Basel (sinngemäß): "Bei unseren Gesprächen hier konnte man den Eindruck haben, als ob Afrika und Europa von zwei verschiedenen Welten reden würde. Das wichtigste wird deshalb bleiben, daß wir miteinander und offen werden und den Gesprächsfäden nicht abreißen lassen."

²¹ Damit feiert keine linke Lagermentalität fröhliche Urstände. Vielmehr ist es offenkundig, daß weder die Natur noch wir Menschen die kapitalistische Maximierungsmentalität der Ausbeutung von Ressourcen und menschlicher Arbeitskraft auf Dauer aushalten können. Eine lesenswerte Studie zu dieser These hat F. Reheis vorgelegt: Die Kreativität der Langsamkeit. Neuer Wohlstand durch Entschleunigung, Darmstadt, 1998².

²² ... oder "Heimat"? Siehe den obigen Hinweis auf J. Améry.

²³ Wobei wir insbesondere in den Grund-, Haupt- und Förderschulen schon Initiativen sehen, die mit Stichwörtern wie "offener Unterricht", "Projektunterricht" oder "freie Arbeit" bezeichnet werden. Unter den Reformpädagogen ist der Franzose Celestin Freinet wohl derjenige, der, lebte er heute noch, sicherlich zur Avantgarde "Globalen Lernens" gehören würde. Dazu: Dietrich, Ingrid: Handbuch der Freinet-Pädagogik, Weinheim 1995.



Hans Bühler, geb. 1942, Prof. Dr., PH Weingarten, Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelles und globales Lernen, Mitarbeit in verschiedenen entwicklungspolitischen Gremien und Aktionsgruppen, vor allem im westafrikanischen Netzwerk "Schule und Entwicklung" und im "interkulturellen Arbeitskreis an der PH Weingarten". Früher Landschullehrer und 10jährige Erfahrungen in der Entwicklungszusammenarbeit in Kamerun und als Abteilungsleiter bei "Dienste in Übersee". Zahlreiche Veröffentlichungen zu Soziolinguistik, interkulturellem Lernen und (afrikanischer) Schulentwicklungsplanung.

Asit Datta, geb. 1937 in Midnapore/Indien, Prof. Dr., Vorsitzender der interdisziplinären Projektgruppe "Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung und Entwicklungspädagogik" am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover, Jurymitglied von Mediawatch. Veröffentlichungen u.a.: Entwicklungstheorien und -strategien, Ursachen der Unterentwicklung, Welthandel und Welthunger, Zukunft nur gemeinsam (Hg.), Projektwoche Dritte Welt (Hg.), Die neuen Mauern (Hg.).

